

Засыпкин Владислав Павлович

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Специальность 22.00.04 – Социальная структура,
социальные институты и процессы

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора социологических наук

Екатеринбург, 2010

Диссертация выполнена на кафедре социологии НОУ ВПО «Гуманитарный университет г. Екатеринбурга» и кафедре социально-гуманитарных дисциплин ГОУ ВПО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет»

Научный консультант:

доктор философских наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ
Зборовский Гарольд Ефимович

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор
Бенин Владислав Львович

доктор социологических наук
Константиновский Давид Львович

доктор философских наук, профессор
Рубина Людмила Яковлевна

Ведущая организация:

**Учреждение Российской академии образования
«Институт социологии образования РАО»**

Защита состоится «___» _____ 2010 года в _____ часов на заседании диссертационного совета Д 212.286.05 по защите докторских и кандидатских диссертаций при ГОУ ВПО «Уральский государственный университет им. А.М. Горького» по адресу: 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, ком. 248.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ГОУ ВПО «Уральский государственный университет им. А.М. Горького».

Автореферат разослан ____ _____ 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор социологических наук, профессор

Г.Б. Кораблева

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. В общественно-политическом и социально-гуманитарном лексиконе современной России нет, наверное, более употребляемого и расхожего слова, чем модернизация. Понятно, что источник популярности этого термина связан так или иначе со своеобразной «миссией» российского общества осуществить эффективную модернизацию всех его сфер.

Однако модернизация модернизации – рознь. Одно дело, когда речь идет о модернизации общества и его экономики, другое – постановка задачи модернизации образования. В первом случае – это процесс достаточно глубокой и системной трансформации всех основных структур и подсистем социального организма, прежде всего экономического фундамента современной России, во втором – существенное, подчас радикальное реформирование одной из ее основных сфер.

Происходящие экономические и социально-политические трансформации и проходившие на этом фоне изменения социальной реальности усложнили задачи и предъявили новые требования ко всем формам и уровням образования. Выполнение этих требований возможно только в обновленном институте образования, в котором одной из главных фигур призван стать педагог. В этой связи модернизация института педагогического образования, в рамках которого осуществляется подготовка учителей, выступает в качестве едва ли не основной задачи образовательной политики государства.

Ключевая роль педагогического образования в процессах модернизации всего института образования обусловлена его спецификой. Особая роль института вытекает, по меньшей мере, из трех выполняемых им функций. Во-первых, педагогическое образование – это единственная образовательная сфера, которая работает на само образование, его самообновление, формируя его стратегический ресурс – кадры. Во-вторых, как и весь институт образования, педагогическое образование является аккумулятором и транслятором социокультурных ценностей общества, средой для социализации индивида. В-третьих, педагогическое образование формирует в своей среде человека, который станет ответственным за освоение этих ценностей подрастающим поколением.

В условиях модернизации всех сфер жизни российского общества возникает необходимость постановки перед педагогическим образованием новых задач, что связано не только с модернизацией самого института образования, но и с существованием новой социальной реальности. Эта реальность такова, что, будучи включенным в ситуацию реформирования всех сфер жизни общества, российское образование оказалось под грузом инноваций как в результате, в ряде случаев, оправданных решений, так и решений явно преждевременных, скороспелых. Тем не менее модернизация российского образования при сохранении его фундаментальности и

соответствия потребностям личности, общества, государства и времени воспринимается всеми как необходимость.

Поэтому все настойчивее звучат проблемные вопросы о том, какие новые задачи должны стоять перед современным педагогическим образованием в условиях его модернизации. Как они связаны с процессами модернизации института образования в целом и всего общества? Каким должно быть обновленное педагогическое образование для осуществления таких задач? Какой станет (может стать) судьба педагогического образования в условиях перемен, происходящих в России и во всем мировом образовательном пространстве?

Ряд ответов на перечисленные вопросы, связанные с модернизацией педагогического образования в Российской Федерации, содержится в законодательных и нормативных актах, появившихся за последние 20 лет, включая главный из них – Закон РФ «Об образовании» 1992 года. Это первый документ, нормативно определивший необходимость модернизации института образования в русле тех задач, которые позже были поставлены в Концепции модернизации российского образования до 2010 года.

Необходимость исследования процессов модернизации педагогического образования обусловлена тем фактом, что любые изменения в системе образования, равно как и в государственной образовательной политике, не дают быстрых и осязаемых результатов. Последствия от их осуществления скажутся далеко не сразу, когда, может статься, уже поздно будет предпринимать шаги по изменению ситуации. В таких условиях особое значение приобретают изучение и использование не только отечественного, но и зарубежного опыта, поскольку собственный опыт модернизации и реформирования образования вообще, педагогического в особенности, основанный на прошлом, не всегда оказывается эффективным в выборе путей для проведения очередных реформ. Кроме того, учитывая характер глобализационных процессов, тенденций и изменений, происходящих в системах образования многих стран мира, их целенаправленный анализ представляется особенно актуальным для России, декларирующей активные меры по реформированию института образования. Изучение зарубежного опыта необходимо не для обязательного последующего заимствования, а для оценки возможных рисков и последствий в случае применения в России мер, аналогичных тем, что используются в зарубежных странах.

В этой связи составной частью модернизации педагогического образования становятся компаративные исследования особенностей его трансформаций в зарубежных странах и России. Подобный анализ, основанный на изучении нормативно-правовой и законодательной базы в сфере педагогического образования, данных государственной статистики, социологических исследований, позволит оценить реальное положение и перспективы модернизации педагогического образования России и сформулировать предложения по его совершенствованию.

Такой подход представляется особенно важным потому, что Россия не может избежать реформ высшего образования, охвативших все мировое

сообщество. Принимая во внимание тот факт, что педагогическое образование является неотъемлемой частью профессионального образования, компаративный анализ процессов его модернизации в зарубежных странах ценен для определения путей и перспектив его развития в России. Потребность в таком анализе обусловлена серьезными изменениями в педагогическом образовании нашей страны, связанными с необходимостью повышения его качества и эффективности в новых социально-экономических условиях реформирования современной России, а также в условиях глобализации и интернационализации высшего образования.

Проблема модернизации педагогического образования, поднятая в диссертации, не является совершенно новой для исследователей. В её анализе присутствует несколько традиционных подходов, разрабатываемых в педагогике, теориях образования и управления. Причем при использовании каждого из них по-своему решаются, несомненно, важные задачи. Тем не менее необходимо понимать, что модернизация по своей природе – это процесс социальный, т.е. инициированный общественными потребностями, облаченными в нормативные формы, однако его реализация в обществе и в отдельных сферах имеет свое специфическое содержание. Согласуясь с природой социального характера модернизации, рассмотрение процесса модернизации педагогического образования следует осуществлять прежде всего с социологической точки зрения. Такой подход позволит добиться необходимой для комплексного исследования поднятых проблем целостности проводимого социологического анализа.

Актуальность проблемы модернизации педагогического образования обусловлена наличием противоречий между:

1. сложившимся пониманием принципов модернизации системы социально-экономических отношений и их переносом на все сферы жизни общества, включая образование;
2. потребностями института образования в педагогах новой формации и отсутствием внятной стратегии модернизации педагогического образования, направленной на их подготовку;
3. непрекращающимися на протяжении десятилетий процессами реформирования системы образования и ограниченными социально значимыми положительными результатами их осуществления;
4. отсутствием концептуального осмысления специфики педагогического образования как объекта модернизации на фоне общемировых тенденций развития подготовки педагогических кадров и необходимостью выявить и стратегически обосновать особенности и тенденции модернизации педагогического образования в России и зарубежных странах с целью применения их наиболее ценного опыта в российском образовании;
5. дефицитом в социологической науке сравнительных исследований проблем педагогического образования как объекта модернизации и потребностью в разработке концепции модернизации педагогического образования для современной России

применительно к новым складывающимся в стране и во всем мире условиям;

- б. необходимостью поиска ответа на вопрос о том, какой путь модернизации педагогического образования в России является оптимальным, и тенденциями развития этого вида образования в европейских странах.

Степень научной разработанности проблемы. Анализ научных исследований в области модернизации педагогического образования свидетельствует о необходимости обращения к большому количеству трудов, выполненных в рамках сопрягающихся с социологией систем знания – социально-философского, социально-политического, педагогического, социально-психологического, культурологического, экономического, управленческого и др.

При выборе методологических ориентиров исследования были изучены работы, в которых с социологических позиций представлен глубокий концептуальный анализ образования в целом либо его отдельных проблем и аспектов. В этом смысле основополагающими для нашего диссертационного исследования стали труды крупнейших представителей классического и современного этапов развития западной и отечественной социологии, касающиеся образования, - З. Баумана, П. Бурдьё, Р. Будона, Д. Белла, М. Вебера, Э. Гидденса, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, М. Ковалевского, О. Конта, К. Манхейма, К. Маркса, Р.Мертон, Н. Михайловского, Т. Парсонса, П. Сорокина, Г. Спенсера, Г.Тарда, Л. Уорда, А. Шюца и др. В их работах показывается взаимозависимость общества и образования, раскрываются особенности образования как социального института, обращается внимание на отдельные уровни, ступени и виды образования (в том числе и на педагогическое), подчеркивается необходимость его реформирования (в зависимости от потребностей конкретного этапа общественного развития), показывается вектор этого процесса и др.

Значительный вклад в развитие изучаемых в диссертации проблем внесли труды, посвященные анализу концепций модернизации общества. Среди них – работы А.С. Ахиезера, С.Н. Гаврова, Л.А. Гордона, А.А. Давыдова, Н.И. Дряхлова, В.Л. Иноземцева, Г.Н. Соколовой, Я. Келлера, Н.Ф. Наумовой, В.О. Рукавишников, В.Г. Федотовой, С. Хантингтона, Ш. Эйзенштадта, А.А. Яковлева и др. Использование исследований упомянутых авторов позволило выявить достаточно пеструю картину теорий модернизации, основанных на обобщении практик модернизационных процессов в самых различных странах – от передовых до выбирающих путь самостоятельного социально-экономического развития. Целый ряд работ ученых был посвящен анализу специфики модернизации в России. Благодаря рассмотрению этих теорий появилась возможность использования трактовки модернизации применительно к самому широкому кругу проблем, в том числе сферы образования.

Методология диссертационного исследования, включая вопросы институционального и системного анализа, базировалась на работах З.Т.

Голенковой, М.К. Горшкова, Л.Д. Гудкова, А.В. Дмитриева, Т.И. Заславской, А.Г. Здравомыслова, Л.Г. Ионина, С.Г. Кирдиной, Г.И. Козырева, Н.И. Лапина, В.К. Левашова, В.А. Мансурова, Г.В. Осипова, Г.П. Орлова, В.В. Радаева, Р.В. Рывкиной, А.В. Тихонова, Н.Е. Тихоновой, Ж.Т. Тощенко, О.И. Шкаратана, П. Штомпки, В.Н. Шубкина, В.А. Ядова и др. Основываясь на идеях этих ученых, диссертант имел возможность рассмотреть самый широкий круг социологических понятий и проблем, интерпретация которых позволила представить в диссертации социальные процессы в системе и институте образования, поднять вопросы профессиональной ориентации и трудоустройства молодежи, развития социально-профессиональных общностей, их образа жизни, социального управления, профессиональной и территориальной мобильности, взаимодействия общества, власти, образования, бизнеса.

Большое методологическое значение для системного и институционального анализа модернизации педагогического образования имели социологические исследования отечественных авторов, работающих в предметном поле социологии образования, - Е.С. Баразговой, И.С. Болотина, С.И. Григорьева, В.А. Дмитриенко, В.И. Жукова, Е.Н. Заборовской, Г.Е. Зборовского, Ф.Г. Зиятдиновой, Л.Н. Когана, Д.Л. Константиновского, А.Ж. Кусжановой, Н.А. Лоншаковой, Н.А. Лярухи, М.Н. Макаровой, Н.А. Матвеевой, В.Я. Нечаева, О.Н. Никитиной, А.А. Овсянникова, А.М. Осипова, Л.Я. Рубиной, М.Н. Руткевича, А.Ю. Рыкуна, В.В. Серикова, Е.Э. Смирновой, В.С. Собкина, Н.Д. Сорокиной, В.Н. Турченко, Ф.Р. Филиппова, В.Г. Харчевой, В.Т. Шапка, Ф.Э. Шереги, Е.А. Шуклиной и др.

В работах названных авторов поднимается широкий спектр социологических проблем образования, в первую очередь, его сущностного и содержательного понимания, соотношения с воспитанием, социализацией, развитием личности, особенностей функционирования и перспектив в современном российском обществе. Это анализ самых различных подходов к образованию, начиная от системного и институционального и кончая социокультурным. Это обобщения громадного эмпирического материала, собранного в ходе многочисленных конкретных исследований в сфере образования. Это характеристика социального неравенства в образовании и показ его динамики. Это конституирование социологии самообразования как новой подотрасли социологии образования. Это исследование отдельных подсистем образования, где наибольшее внимание уделяется общеобразовательной и высшей школе. Это социологическая экспертиза образовательных практик. Это выявление места и роли учительства в современном обществе, анализ его профессиональной деятельности. Перечень проблем образования, поставленных названными выше авторами, мог бы быть продолжен. Сказанное свидетельствует о том, что отечественная социология образования в последние годы резко активизировала свои усилия и расширила предметное поле деятельности.

Модернизация российского образования вызывает острый интерес и широкие дискуссии в научной литературе, написанной на стыке теории и

социологии образования и социологии молодежи. Многие авторы выступают яркими сторонниками радикальной модернизации системы образования: В.П. Беспалько, П.П. Борисов, Г.П. Звенигородская, С.В. Иванова, А.Ф. Киселев, А.М. Новиков, А.В. Усова, Е.Е. Чепурных, Ю.В. Шленов и др., ратуя за её открытость как условие адаптации к требованиям глобального и европейского образовательного пространства. Н.В. Акинфеева, В.С. Белгородский, С.М. Днепров, Н.М. Невзоров и др., признавая необходимость модернизации образования в России, высказывают сомнения в эффективности происходящих модернизационных изменений. Отдельный аспект темы составляет изучение влияния институциональных дисфункций российской системы образования на духовную жизнедеятельность общества и молодежи (Ю.А. Зубок, А.И. Ковалева, В.И. Чупров и др.). Особую актуальность обретает исследование социальных причин и факторов распространения коррупции в российской системе образования.

Существенное значение имели для нас исследования проблем потребностей, интересов, мотивации обучения в школе и вузе, выполненные К.Г. Барбаковой, А.В. Брушлинским, Ю.Р. Вишневым, В.В. Гаврилюк, Е.В. Грунт, С.Н. Иконниковой, Г.Б. Кораблевой, В.Т. Лисовским, Р.К. Малинаускасом, А.В. Меренковым, Э.А. Саар, М.Х. Титмой, В.Т. Шапко и др. Использование работ этих авторов позволило при разработке концепции модернизации педагогического образования обосновать и развить принцип формирования у обучающихся реальной потребности в образовании и знании.

Анализ состояния российского педагогического образования (включая его региональные модели) стал предметом значительного количества психолого-педагогических исследований. Среди них - работы Е.П. Белозерцева, В.Л. Бенина, С.Г. Вершловского, Г.А. Бордовского, А.А. Вербицкого, Ю. Ветрова, И.Е. Видт, А.М. Гендина, С.И. Гессена, С.В. Дельмана, А.С. Запесоцкого, Г.Ф. Красноженовой, Н.В. Коноплиной, В.С. Лазарева, Ф.Г. Паначина, П.С. Писарского, Н.С. Пряжникова, И.П. Сафронова, Ю.В. Сенько, О.В. Ткаченко, К.Д. Ушинского, В.М. Филиппова и др. В трудах этих авторов анализируются проблемы профессионального самоопределения, связи и преемственности разных уровней педагогического образования, обусловливается несоответствие исторически сложившихся в России парадигм образования реальным требованиям гражданского общества и гуманизации образования.

Осуществляя задачу сравнительного анализа модернизации педагогического образования в России и зарубежных странах, мы опирались не только на отечественные, но и на зарубежные социологические концепции образования. Значительную роль в этом плане сыграли работы Ч. Бидуэлла, У. Бруковера, Дж. Бэллэнтайн, П. Вудса, А. Грина, Ж.-Л. Дэрүэ, Дж. Дженсена, Дж. Коулмена, Ф. Кумбса, К. Персела, А. Полларда, К. Причард, П. Робинсона, Б. Саймона, У. Сьюэл, Л. Танги, Д. Фитермана, Н. Фридкин, Д. Харгривса, Р. Шарпа и др. В них получили отражение вопросы повышения эффективности образования, его демократизации в различных

типах образовательных учреждений, анализ неравенства между различными группами обучающихся, поднимались общетеоретические проблемы образования, его связи с социальной мобильностью в обществе, полом, расой, религией, культурой, политикой, экономикой и др. Как нам показалось, в работах названных авторов выделяется некая общая тенденция ослабления своеобразного оценочного оптимизма возможностей образования в развитых западных странах и усиления линии, подчеркивающей его дисфункциональный характер.

Что касается непосредственно социологических проблем модернизации педагогического образования за рубежом, то они рассматривались в исследованиях П.Э. Бризара, А. Бенаво, Г. Бэлфора, В. Генина, Ж. Ле Гоффа, П. Каспара, Дж. Коралеса, Б. Корню, К. Лесара, Й. Ментера, Н. Монс, Ж.-М. Монтэя, Т. Мэйнарда, Ж.-К. Пассерона, Б. Перука, Й. Смита, К. Спурса, Н.М. Сэмуэля, М. Тардиффа, Дж. Фурлонга, А. Ходжсона и др. В их работах идет речь об особенностях развития педагогического образования в различных западных странах, о путях его реформирования, об отношении населения к этому процессу и др. Естественно, что материалы, содержащиеся в трудах перечисленных выше авторов, были для нас в высшей степени полезными.

Ключевые теоретические подходы к сравнительному исследованию образования зарубежных стран и России разработаны в трудах таких ученых как Ю.С. Алферов, Е.Ю. Васильева, О.Л. Ворожейкина, Б.Л. Вульфсон, В.Б. Галаган, В.Б. Гаргай, Е.Б. Лысова, Е.В. Покладок, Л.Н. Тарасюк, К.Н. Цейкович и др. Их работы позволили использовать научную методологию компаративного анализа систем образования вообще, педагогического – в особенности. В трудах названных авторов нашел свое отражение богатый опыт реформирования систем образования в западных странах, что было использовано диссертантом при осуществлении собственного исследования.

Анализ научной литературы показал, что исследование института и системы педагогического образования как объекта модернизации в России и за рубежом не стало предметом специального рассмотрения с точки зрения социологии. Недостаточно проработанными остаются вопросы сравнения модернизации педагогического образования в России и зарубежных странах. Существует потребность в целостном социологическом анализе проблемы модернизации педагогического образования, что является крупной научной проблемой, решение которой открывает по существу новое направление научных исследований в области социологии образования.

Объектом диссертационного исследования является модернизация педагогического образования.

Предмет исследования – институциональные и системные процессы модернизации педагогического образования.

Цель исследования состоит в разработке концепции модернизации педагогического образования России на основе её социологического анализа.

В соответствии с целью поставлены **задачи**:

1. Проанализировать теоретико-методологические основы исследования модернизации образования.

2. Выявить специфику института и системы педагогического образования в контексте социологического исследования.
3. Охарактеризовать педагогическое образование сквозь призму социологического анализа его проблем и противоречий.
4. Осуществить трактовку модернизации педагогического образования в контексте изменения требований к профессии педагога.
5. Проанализировать эволюцию социальных представлений о педагогическом образовании в общественной мысли.
6. Обобщить и систематизировать европейский опыт модернизации педагогического образования на основе существующих в нем моделей.
7. Провести сравнительный анализ модернизации педагогического образования в России и зарубежных странах.
8. Осуществить социологический анализ модернизации педагогического образования в одном из российских регионов.
9. Показать возможные пути и модели модернизации педагогического образования в России.

Теоретико-методологической основой исследования являются фундаментальные положения классиков философии, социологии, педагогики в области образования, определившие роль, место и значение педагогического образования в системе социальных институтов, основные методологические принципы и подходы к изучению его как объекта модернизации.

Решение поставленных в диссертации задач потребовало комплексного использования целого ряда подходов: институционального, системного, структурно-функционального, деятельностного, социокультурного, историко-генетического, сравнительного. Важнейшими среди них оказались институциональный, системный и сравнительный подходы.

Методологическим принципом, расширившим возможности анализа процессов модернизации педагогического образования, стал интегративный подход, позволивший рассмотреть в единстве и сравнении её европейские, общероссийские и региональные тенденции, модели и проблемы.

Методологическую основу диссертации составили современные теории модернизации, структурно-функционального анализа, социокультурного развития общества, образования как социального института, ценности, системы и вида деятельности, а также теории связи педагогики и социологии, интегрального, преемственного и непрерывного образования, личности и её социализации, социальной общности, социального, культурного и символического капитала, регионализма и др.

В диссертации использовались в комплексе общенаучные методы исследования, систематизации, сопоставления и обобщения данных, а также методы конкретно-социологического исследования, включая различные виды опросов.

Информационно-эмпирическая база диссертации формировалась из нескольких типов источников. Среди них: данные Федеральной службы

государственной статистики, официальные нормативно-правовые акты РФ и субъектов РФ, регулирующие процессы модернизации педагогического образования; официальная документация региональных органов управления образованием Ханты-Мансийского автономного округа – Югры; данные окружной статистики; данные эмпирических социологических исследований Аналитического Центра Юрия Левады (Левада-Центр), Института социологии РАН, Российской академии образования, Государственного университета – Высшей школы экономики, Фонда «Общественное мнение», ВЦИОМ, научные отчеты отечественных исследователей по изучаемой проблематике, результаты которых были подвергнуты вторичному анализу в русле задач, решаемых в диссертации; зарубежные законодательные и нормативные акты в сфере образования ведущих европейских государств, данные зарубежных государственных органов статистики, результаты зарубежных социологических исследований. Использованные данные и материалы, содержащиеся в монографических и эмпирических исследованиях отечественных и зарубежных ученых, собраны, обработаны, прокомментированы и введены в научный оборот соискателем.

Эмпирическая база исследования включает данные социологических исследований, проведенных автором диссертации по собственным проектам и в рамках исследовательских групп в 2002 – 2009 гг. В качестве респондентов выступали школьники, студенты, преподаватели педагогического вуза, учителя средних школ, руководители образовательных учреждений и органов управления образованием:

- анкетный опрос школьников автономного округа весной 2002 года (n=349 человек);
- анкетный опрос школьников в марте-апреле 2004 г. (n=345 человек);
- анкетный опрос студентов Сургутского государственного педагогического университета, проведенный осенью 2008 г. (n=316 человек);
- экспертный опрос работников управления образованием Тюменской области, Ханты-Мансийского автономного округа - Югры, руководителей различных образовательных учреждений автономного округа осенью 2008 г. (n=65 человек);
- анкетный опрос учителей ХМАО-Югры, проведенный в ноябре-декабре 2009 года (n=382 человека).

Соответствие темы диссертации требованиям Паспорта специальностей ВАК. Исследование выполнено в рамках специальности 22.00.04 – «Социальная структура, социальные институты и процессы». Тема диссертации соответствует п.14 «Изменение социального статуса и деформация российской интеллигенции», п. 21. «Роль социальных институтов в трансформации социальной структуры общества», п. 26. «Социальные функции системы образования; функциональность и дисфункциональность профессионального образования. Рынок труда и профессиональное образование» и п.34. «Основные процедуры исследования

социально-стратификационной структуры: - анализ материалов государственной статистики; - использование историографических методов; - вторичный анализ материалов социологических исследований; - анкетный опрос населения; - опрос экспертов; - многомерный анализ социологической информации; - теоретический анализ эмпирической информации» Паспорта специальностей научных работников ВАК Министерства образования и науки РФ (социологические науки).

Достоверность и обоснованность результатов исследования определяются: теоретическим анализом проблематики; комплексным применением теоретических разработок социологии образования и эмпирических методов репрезентативного исследования; многоуровневым сопоставлением статистических и эмпирических социологических данных – как авторских, так и полученных другими отечественными и зарубежными учеными.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующем:

1. Предложена авторская концепция модернизации педагогического образования, разработанная в контексте социологической науки. В основе этой концепции – понимание необходимости системной и институциональной перестройки существующего сегодня педагогического образования, выступающего базовым фактором воспроизводства допрофессионального образования и профессиональной общности педагогов, функционирующих в условиях становления информационного общества.
2. Выявлена специфика социологического подхода к модернизации педагогического образования, заключающаяся в анализе ее социальных условий, процессов и последствий. Доказано, что социальный контекст модернизации педагогического образования необходимо рассматривать комплексно, во взаимосвязи институционального, системного, социокультурного и деятельностного подходов.
3. Представлено понимание модернизации педагогического образования как социальной технологии, процесс которой проанализирован на уровнях стратегии, тактики и практики внедрения. На стратегическом уровне в работе рассмотрена система принципов, целей и задач модернизации педагогического образования, на уровне тактики – ее модели, на внедренческом уровне выявлены инструменты оценки ее социальной и управленческой эффективности.
4. Доказано, что социально-технологический подход к анализу модернизации педагогического образования станет окончательно функциональным при условии его педагогического, экономического, правового и собственно управленческого обоснования, приобретя статус междисциплинарного. В исследовании установлено, что концепция модернизации педагогического образования только в таком случае может быть заложена в основу управленческих

- решений.
5. Обосновано, что понятие модернизации педагогического образования должно базироваться на трактовке модернизации образования в целом, под которой в диссертации предложено понимать систему его глубоких преобразований, направленных на замену либо частичное обновление сложившихся ранее направлений и механизмов развития образования иными, соответствующими требованиям современного этапа общественных изменений в стране и в мире.
 6. Специфика и проблемы модернизации педагогического образования в России проанализированы в системе общемировых и европейских тенденций. Для этого использована методология трехуровневого анализа модернизации педагогического образования – европейского, российского (федерального), российского (регионального). При этом каждый уровень предложено рассматривать в трех срезах: социальном, социально-психологическом, организационно-управленческом. Показано, что социальный срез означает изменение социального статуса и роли учителя и педагогического образования в жизни общества; социально-психологический срез – что в образовательной деятельности педагога главным приоритетом является развитие креативных качеств у учащихся и реальной мотивации на обучение; организационно-управленческий срез – что выбор оптимальной формы организации педагогического образования происходит в рамках какой-либо его модели.
 7. Выявлены стратегические направления модернизации отечественного педагогического образования в содержательной и организационно-правовой сферах. Доказано, что ее результатом должна оказаться перестройка всей системы формирования педагогических кадров, главной задачей которой станет переход от подготовки «педагогов индустриальной эпохи» к подготовке «педагогов информационного общества». Обращено внимание на то, что новый облик педагогической профессии поможет поднять жизненно необходимые для неё престиж и ценность в современном российском обществе.
 8. Установлено, что модернизация педагогического образования означает ликвидацию его самодостаточности, замкнутости на себя самого и признание открытости не только для системы образования в целом, но и для всего общества, что предполагает повышение социальной ответственности её субъектов.
 9. Подчеркнуто, что модернизация педагогического образования как социальная технология на уровне тактики предполагает рассмотрение двух моделей: академической (означающей подготовку педагогических кадров на базе классических университетов по программам бакалавриата и магистратуры с последующим обязательным конкурсным экзаменом на получение права ведения преподавательской деятельности) и профильно-отраслевой (означающей подготовку педагогических кадров в

специализированных образовательных учреждениях по особым образовательным программам). Показаны возможные социальные результаты перехода педагогического образования с профильно-отраслевой на академическую модель. В качестве наиболее вероятного сценария автором рассматривается ликвидация профильного педагогического образования как особого вида образования с многочисленными негативными последствиями для институтов допрофессионального и профессионального образования.

10. Представлена модель модернизации педагогического образования региона (на материалах авторских исследований в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре) на основе принципов Болонского соглашения, включающая в себя: разработку региональных стандартов педагогического образования, создание единых региональных критериев оценки качества подготовки специалистов, осуществление политики региональной академической мобильности и взаимодействия ключевых субъектов внутри региона (власти, науки, бизнеса, образования), формирование единого регионального образовательного пространства и регионального рынка труда. Показано, что эта модель является результатом доведения теоретической концепции до уровня ее воплощения в практику регионального развития педагогического образования.

11. Определено, что использование социологического подхода к модернизации педагогического образования приводит к обоснованию особой подотрасли социологического знания (в рамках социологии образования) – социологии педагогического образования. Подчеркнуто, что содержанием этой подотрасли социологического знания является анализ педагогического образования как социального явления, социокультурного феномена, социальной системы, социального процесса, образовательного института. Обращено особое внимание на рассмотрение статуса педагогического образования, его места и роли в жизни общества, социокультурной динамики этого вида образования, его взаимодействующих субъектов с их потребностями и мотивами.

Теоретическая и практическая значимость исследования обусловлена его новизной и заключается: в разработке концепции модернизации педагогического образования и методологии её социологического анализа; в обосновании новой подотрасли социологического знания – социологии педагогического образования; в определении необходимых социально-технологических и содержательных условий для моделирования устойчивых изменений в российском педагогическом образовании, адекватных социальным ожиданиям и потребностям, что в совокупности позволяет существенно изменить научные социологические представления о модернизации педагогического образования. Теоретическая значимость исследования состоит также в том, что оно включает в себя использование компаративного подхода,

направленного на рассмотрение специфики модернизации педагогического образования на разных уровнях: европейском, российском, региональном; в трех значимых срезах: социальном, социально-психологическом и организационно-управленческом; в разных моделях: академической и профильно-отраслевой.

Разработанная в диссертации концепция может быть заложена в фундамент создания комплексной теории модернизации российского педагогического образования, которая необходима: 1) как теоретическая база для формирования государственной политики в сфере педагогического образования; 2) как методологическая основа для проведения конкретных социологических исследований в области педагогического образования; 3) как инструмент для разработки социальных показателей эффективности развития педагогического образования.

Результаты диссертационного исследования представляют интерес для сферы управления системой педагогического образования с целью разработки образовательной политики государства, его отдельных регионов и муниципальных структур. Они имеют практическое значение для преподавателей педагогических вузов, школьных учителей, а также для самих учащихся, студентов и их родителей.

Основные положения диссертации могут быть использованы в преподавании вузовских курсов «Социология образования», «Социология высшей школы», «Педагогическая социология», «Общая социология», «Сравнительное образование».

Апробация и внедрение результатов исследования в практику. Материалы диссертации были обсуждены на заседаниях кафедры социально-гуманитарных дисциплин Сургутского государственного педагогического университета и кафедры социологии Гуманитарного университета г. Екатеринбурга. Авторские исследования прошли апробацию и получили положительные отзывы на 18 международных, всероссийских, региональных научно-практических конференциях, симпозиумах, семинарах, совещаниях в 2002-2010 гг. Основные результаты исследования опубликованы в 47 работах общим объемом 45 п.л., среди них: две монографии, 11 статей в журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ для публикации результатов докторских диссертаций.

Реализация результатов диссертационного исследования. Основные положения и материалы диссертации были использованы в выступлениях на международных, всероссийских и региональных научных конференциях, при подготовке аналитических материалов и при выполнении НИР по заказу Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Департамента образования и науки ХМАО-Югры, Управления образованием Сургутского района. Результаты исследования использовались при подготовке конкурсных научных проектов, представленных на конкурсы премий Губернатора автономного округа – Югры в рамках Национального проекта «Образование» в 2007 году на тему «Изучение этно-социологических и этнодемографических процессов трудовой миграции на

территории Севера Западной Сибири (ХМАО-Югры)», в 2008 году – на тему «Югра академическая» (осуществление академической мобильности студентов югорских вузов)», «Региональная система подготовки педагогических кадров: опыт социолого-управленческой реконструкции в русле общеевропейских требований».

Структура и объем диссертационной работы. Диссертация состоит из введения, пяти глав, объединяющих 15 параграфов, заключения, библиографии. Основное содержание работы изложено на 320 страницах. Библиография содержит 562 источника.

Положения, выносимые на защиту:

1. Концепция модернизации педагогического образования призвана вскрыть комплекс социальных условий, процессов и технологий, при которых оно может способствовать оптимальному воспроизводству допрофессионального образования и профессиональной общности педагогов.
2. Концепция модернизации должна базироваться на анализе теории и практики модернизационных процессов в сфере образования в целом, отечественном и зарубежном опыте, учете специфики федеральной, региональной и муниципальной систем образования, показывать функциональные особенности и перспективы развития института педагогического образования.
3. Модернизация образования – это система его глубоких преобразований, направленных на замену либо частичное обновление сложившихся ранее направлений и механизмов развития образования иными, соответствующими требованиям современного этапа общественных изменений в стране и в мире.
4. Модернизация педагогического образования включает в себя стратегию, тактику и практику внедрения социальных технологий, позволяющих усилить эффективность педагогического образования.
5. Концепция модернизации педагогического образования может быть заложена в основу управленческих решений только в случае междисциплинарного подхода к исследованию её процессов.
6. Принятая в диссертации методология трехуровневого анализа модернизации педагогического образования – европейского, российского (федерального), российского (регионального) в социальном, социально-психологическом, организационно-управленческом срезах позволяет глубже определить специфику и проблемы модернизации этого образовательного института в России.
7. Модернизация педагогического образования предполагает её осуществление в виде двух моделей: академической и профильно-отраслевой.
8. Социологический подход к модернизации педагогического образования приводит к обоснованию особой подотрасли социологического знания (в рамках социологии образования) – социологии педагогического образования.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обосновывается актуальность темы диссертационного исследования, анализируется степень ее научной разработанности, определяются цели и задачи, объект и предмет, теоретико-методологическая и эмпирическая база исследования, формулируется научная новизна работы, указываются ее теоретическая и практическая значимость, основные формы апробации полученных результатов, излагаются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «**Теоретико-методологические основы исследования модернизации педагогического образования**» охарактеризованы различные подходы к пониманию модернизации общества и его отдельных сфер. Модернизация образования рассмотрена как социологическая проблема с точки зрения анализа ее понятия, структуры и функций.

В диссертации осуществлен анализ происхождения термина «модернизация» и его значений. Он показал, что «модернизировать» означает не сделать лучше или хуже, чем было, а предполагает разовое качественное изменение (обновление) объекта модернизации, в соответствии с которым его дальнейшее развитие должно идти согласно новым правилам, требованиям и ориентирам.

Истоки теорий модернизации обнаруживаются в работах К. Маркса, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Т. Парсонса. На ранних стадиях развития этих теорий понимание процессов, впоследствии названных модернизацией, связывается с принципом рационализма, который, в свою очередь, позволил осмыслить ее в духе позитивного эволюционизма.

Экономическое, скорее, рыночное осмысление процессов модернизации характерно для работ К. Маркса, которое соотносится у него с понятием «товаризации». Как процесс рационализации рассматривал модернизацию М. Вебер. В ходе этого процесса, согласно его взглядам, субъекты социального действия стремятся максимально повысить собственную экономическую отдачу. Другими словами, процессы модернизации способствуют раскрытию максимума экономической инициативы в ходе эволюции.

Социальная составляющая модернизации просматривается в социологии Э. Дюркгейма, для которого модернизация выступает как процесс социальной дифференциации, означающий движение от механической солидарности к органической. Основная идея рационалистических подходов к модернизации заключается в освобождении с ее помощью личности от отчуждения, что следует из структурно-функциональной парадигмы Т. Парсонса, доминировавшей в мировой и американской социологии значительный период времени после окончания Второй мировой войны.

Одна из наиболее развитых теорий модернизации принадлежит израильскому социологу Ш. Эйзенштадту. Он отмечает, что общими для

большинства эволюционистских подходов являются несколько основных положений относительно динамики социальных изменений. Суть этих положений заключается в том, что решающим аспектом модернизации оказывается освобождение деятельности и ресурсов от прежних институциональных ограничений. При этом создаются новые производительные силы (ресурсы). Чем более дифференцированными и специализированными становятся институциональные сферы, тем более тесными, по мнению автора, становятся их взаимозависимость и потенциальная взаимодополняемость.

Согласно Ш. Эйзенштадту, возрастающая автономность институциональных сфер и расширение масштаба их организации открывают новые возможности для развития и прогресса, прежде всего, для технических нововведений, для расширения политической власти и политических прав, для культурного, религиозного, философского творчества и личного самосовершенствования.

При переходе от анализа теорий модернизации к рассмотрению её практик в нашей стране подчеркивается, что модернизация общества, экономики и политической системы, здравоохранения и образования, производства и систем управления и т.д. является первоочередной задачей государства. В диссертации аргументируется, что в современном общественно-политическом дискурсе за каждым употреблением термина «модернизация» стоит определенное понимание необходимости изменений тех процессов, которые актуальны для соответствующей сферы. В данном случае диссертанта интересует, прежде всего, модернизация образования.

Она, как показало исследование, не исходит напрямую, жестко, из требований модернизации общества, так как у них разные «профили», много несовпадающих характеристик. Однако и игнорировать в полной мере потребности модернизации общества модернизация образования не может, да и не должна, поскольку в конечном итоге «работает» на ее задачи. Перенос принципов «большой» модернизации (общества в целом и, в первую очередь, его экономики) на образование приводит, по существу, к признанию возможности приватизации последнего и заодно к парадоксальной ситуации, при которой рыночные механизмы в полную силу запускаются не в производстве, т.е. там, где они должны быть *a priori*, а в социальной сфере: образовании, культуре, здравоохранении и т.д. Диссертантом показано, что декларирование образования как услуги, а по сути, как товара, закладывает в основу функционирования этого института рыночную, товарно-денежную идеологию.

Другим аспектом проблемы является то, что подлинная модернизация образования не может быть реализована по приказу, так как этот процесс должен быть естественным, неизбежным и необходимым. При этом следует различать понятия модернизации образования и реформ образования. В диссертации предлагается рассматривать эти понятия в контексте следующих оппозиционных критериев: глобальное – локальное, стратегия – тактика, внешнее – внутреннее. Модернизация образования в конкретном обществе

обусловлена как внутренними, так и глобальными процессами, имеющими место в сфере образования других стран. В этом смысле реформа – локальна, а модернизация обладает и локальными, и глобальными характеристиками. Каждое государство проводит у себя реформы, вызванные процессами модернизации и необходимые для него. Поэтому реформу можно назвать локальным следствием модернизации. При этом не каждая реформа в сфере образования работает на его модернизацию. Модернизация образования может быть рассмотрена как стратегия его развития, тогда как реформы выступают в качестве тактических средств ее реализации. Этим может быть объяснено и наличие противоречий между ними (в соответствии с известным принципом «хотели как лучше, а получилось, как всегда»). В модернизации российского образования нужно различать также то, что приходит извне (требования Болонского процесса) и то, что идет от внутренних потребностей страны. Между внутренними и внешними требованиями существует большой зазор и не всегда прослеживается связь, что вытекает, прежде всего, из национальных особенностей образования в России.

Важным направлением модернизации образования является формирование и развитие мотивации учащихся на обучение. Особенность этого направления заключается в том, что, с одной стороны, мотивация представляет собой некое результирующее следствие всей модернизации образования. Этим утверждением подчеркивается мысль о том, что выполнение намеченных планов модернизации будет способствовать повышению мотивации молодежи на получение образования. С другой стороны, такая мотивация выступает как сопутствующий социальный фактор модернизации, поскольку приток в образовательные учреждения мотивированной молодежи способен «подхлестнуть» иных субъектов образовательной деятельности – преподавателей, учителей, управленцев к работе в новых условиях.

Модернизация образования – это система его глубоких преобразований, направленных на замену либо частичное обновление сложившихся ранее направлений и механизмов развития образования иными, соответствующими требованиям современного этапа общественных изменений в стране и в мире. Это значит, что модернизация образования должна связать процессы, происходящие в нем в России, с имеющими место в европейском и мировом образовательном пространстве. Применительно к сфере образования, модернизация – это, первоначально, комплекс целеустановок, требований, задач общества, которые прорисовывают контуры желаемой социальной сферы. Достижение таких ориентиров и есть модернизация. Её осуществление возможно через решение ряда инновационных задач. Среди них предлагается выделять следующие:

1. Обеспечение реальной доступности населения к возможностям получения нового качественного образования.
2. Увеличение инвестиций в человеческие ресурсы.
3. Развитие новых форм получения образования, в особенности в сфере профессионального образования.

4. Развитие образовательного знания и обеспечение его преемственности с новым научным знанием.
5. Развитие у обучающихся образовательной мотивации.

Судьба модернизации российского образования стала предметом обсуждения как профессиональным сообществом, так и широкими слоями населения, что было четко зафиксировано социологическими исследованиями общественного мнения.

В общественном мнении современной России проявляется явная неудовлетворенность модернизацией образования, и это становится важным сигналом для самого института образования о невыполнении им определенных социальных функций. В большой степени присутствует пессимизм в оценке процесса и результатов модернизации образования.

Ещё одной доминирующей группой представленных мнений выступают затруднения в ответах на вопросы о результатах модернизации. По существу речь идет о неоднозначном отношении к изменениям в образовании. По ряду позиций такого отношения придерживаются 40-50%, а иногда и более 50% респондентов. Это отношение можно интерпретировать двояко. С одной стороны, вполне резонно допустить, что респонденты действительно мало касаются в своей жизни проблем, связанных с образованием. С другой стороны, в числе респондентов, согласно приведенным в диссертации данным различных центров изучения общественного мнения, оказалось немало тех, кто, прямо или косвенно, был связан с системой образования. В этом случае затруднения в ответах россиян можно прокомментировать их стремлением к переосмыслению и переоценке происходящего в сфере образования. Многие нововведения в ней на этапе их внедрения не стали предметом обсуждения и не прошли своеобразной «экспертизы» общественного мнения.

Анализ данных общественного мнения по итогам исследований, проведенных Левада-Центром, Фондом общественного мнения (ФОМ), Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), академическими учреждениями РАН и РАО, показывает, что характерной особенностью для нашей страны является слабая информированность населения в вопросах модернизации образования.

В диссертации доказывается, что общественное мнение в отношении модернизации образования оказалось «пострефлекторным» и было использовано скорее для информирования самого населения о происходящих изменениях, чем для выявления отношения к ней. Подтверждение тому – слабая осведомленность общества о внедрении такой значительной инновации, как национальный проект «Образование». Даже ЕГЭ вводился государством экспериментально в отдельных регионах не для того, чтобы проверить его эффективность, а затем принять окончательное решение. Решение на самом деле уже было принято ранее. Экспериментальная проверка ЕГЭ проводилась для того, чтобы отработать механизм его реализации с меньшими затратами и позже внедрить повсеместно.

Установлено также, что уровень осведомленности общества о самом существовании концепции модернизации образования и, конечно, о ее сути сравнительно невысок. Однако о некоторых направлениях и приоритетах этой концепции респонденты наслышаны: прежде всего, это изменение программы обучения, введение ЕГЭ и повышение технической оснащенности школ.

Что касается модернизации вузовского образования, то, согласно общественным оценкам, она скорее не достигает своих результатов. Данные экспертных опросов по поводу общественного мнения о реформе вузовского образования иллюстрируют негативное или противоречивое отношение к ней россиян. Неприятие реформы вузовского образования вызывают по большей части коммерциализация высшей школы с её ориентацией на расширение платных услуг, а также процессы, которые являются следствием внешних требований к модернизации («Болонские» соглашения). В итоге анализ отношения россиян к модернизации образования показывает, что, согласно общественному мнению, ее цели в России не достигнуты.

В целом, по нашему мнению, анализ отношения россиян к процессам модернизации образования демонстрирует их общий пессимистический настрой, проявляющийся либо в негативной позиции, либо в безразличии, что является блокирующим фактором в осуществлении самой модернизации и обуславливает недоверие россиян к возможности благоприятных изменений в сфере образования. При таком отношении населения модернизация образования обречена на провал. Как нам представляется, чтобы не допустить этой ситуации, государство должно осуществить серьезную коррекцию избранного курса. Её направление может быть определено лишь на основе выявления широкого общественного мнения и позиции профессионального педагогического сообщества относительно этой коррекции.

Во второй главе диссертации «Специфика педагогического образования как объекта модернизации» определены подходы к исследованию института педагогического образования; педагогическое образование в современной России проанализировано сквозь призму социологического анализа, обозначены противоречия и проблемы этого института; рассмотрена модернизация педагогического образования в условиях изменения требований к профессии учителя.

В ходе проведенного исследования раскрыта специфика педагогического образования как образовательного института сквозь призму общенаучных (системный, деятельностный, институциональный, социокультурный, социокоммуникативный, аксиологический) и дисциплинарных (философский, педагогический, социологический, экономический, правовой, психологический, антропологический, культурологический) подходов. Рассмотрение специфики педагогического образования с позиций институционального подхода (В.А. Дмитриенко, Г.Е. Зборовский, Д.Л. Константиновский, Г.Б. Кораблева, Н.А. Ляруа, В.Я. Нечаев, А.М. Осипов, Ф.Р. Филиппов, Ф.Э. Шереги, Е.А. Шуклина и др.)

позволило диссертанту вести речь о нем как о субинституте социального института образования (образовательном институте), взаимодействующим с обществом и со всеми его членами.

Под институтом педагогического образования в диссертации понимается устойчивая форма организации социально-профессиональных отношений и совместной деятельности субъектов педагогического образования, включающая в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами (на основе действующих определенных норм и принципов) для реализации социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляются обучение, воспитание, развитие и социализация личности с последующим овладением ею педагогической профессией.

Институциональной особенностью педагогического образования, как было установлено автором диссертации, является то, что этот образовательный институт взаимодействует с обществом и обеспечивает передачу знаний всем его членам. Как любая институциональная структура, институт педагогического образования наделен в обществе определенными функциями. Причем традиционно выделявшаяся в виде наиболее значимой трансляционная функция, как показало исследование, не может далее считаться ключевой. В таком качестве все чаще должны выступать функции формирования интереса у учащихся к самостоятельному решению творческих проблем, умения ориентироваться в огромном информационном потоке, производства особого типа знания - «образовательного», выступающего как препарированное научно специализированное знание, органично адаптированное к нуждам учащихся. Помимо названных функций, педагогическое образование реализует многие другие: селекционную, трансформационную, инновационную и пр. Последние стали принципиально важными именно в связи с процессами модернизации педагогического образования.

Институциональный анализ педагогического образования позволяет обнаружить, что одним из пусковых механизмов его модернизации выступают постоянно изменяющиеся требования к педагогической профессии. Они выдвигаются обществом и временем. Их обязательный учет в процессах модернизации педагогического образования позволяет уйти от традиционного восприятия обществом педагога. Основопологающей здесь становится идея ухода от представлений о педагоге как «носителе навязываемых истин». Задача педагога – не дать учащемуся потеряться в потоке информации и научить им пользоваться. Не менее важной становится задача прививать вкус к знаниям, формировать образовательную мотивацию. Именно эти основания педагогической деятельности позволяют говорить о необходимости и первостепенном значении модернизации педагогического образования, от успеха которой во многом зависит эффективность модернизации всего института образования.

Диссертантом утверждается положение о наличии жесткой взаимосвязи между модернизацией педагогического образования и общего

образования. Направленность и содержание совершенствования дошкольного и школьного образования определяет требования к знаниям, компетенциям выпускников педагогических колледжей, вузов. Если модернизация общего образования в настоящее время решает в первую очередь задачи изменения системы управления, финансирования дошкольными и школьными учреждениями, то модернизация педагогического образования естественно сводится, если судить по заявленным проектам, преимущественно к изменениям в формах подготовки будущих учителей.

В ходе диссертационного исследования педагогическое образование было рассмотрено на основе системного подхода. Такой анализ позволил диссертанту охарактеризовать педагогическое образование как целостную систему основных составляющих его элементов и компонентов в единстве их связей и взаимодействий. Доказано, что именно системный подход к образованию заложен в законодательных документах современной России. В рамках такого подхода педагогическое образование выступает как подсистема всего образования не только потому, что оно рассматривается как система по отношению к его составляющим, прежде всего, к среднему и высшему педагогическому образованию, но и вследствие включения в собственную структуру соответствующих образовательных программ, образовательных учреждений, органов управления образованием и т.д.

Преломление принципов системного подхода к педагогическому образованию позволило автору диссертации рассмотреть его как подсистему всего института образования и выявить два его вида: профессиональное педагогическое образование и общее педагогическое образование. Анализ нормативных документов и социологических исследований, проведенный диссертантом, показал наличие существенных проблем системы педагогического образования. Это в первую очередь отсутствие единых стандартов переподготовки педагогов, унифицированных требований к педагогической профессии в государственных стандартах, преемственности образовательных программ подготовки педагогических кадров различных уровней и др.

Социокультурный подход к рассмотрению педагогического образования дал возможность характеризовать его как элемент формирования, сохранения и передачи (трансляции) духовной культуры общества. В рамках данного подхода диссертант рассматривает педагогическое образование как социокультурный феномен, который вписывается в широкий социальный контекст отношений, связей, систему общества в целом. В процессе исследования автором показана особая роль педагогического образования в формировании духовной культуры общества, заключающаяся в том, что оно должно развивать способности личности будущего педагога, обеспечивать раскрытие ее природной одаренности, шлифовать и направлять врожденный талант, помогать найти человеку его призвание, усиливать его творческие возможности. Важным аспектом социокультурного рассмотрения этого вида образования в диссертации стала

оценка значимости его роли не только как средства удовлетворения потребностей общества и человека, но и как инструмента их формирования у обучающихся. Такая характеристика педагогического образования позволила рассматривать его как структурный элемент социокультурной системы общества.

Кроме перечисленных подходов к педагогическому образованию, оно было рассмотрено:

- с позиции деятельностной парадигмы на трех иерархически связанных уровнях: индивидуально-личностном, групповом и социальном;
- как полигон социокультурных коммуникаций через понятие социокода;
- как ценность с позиций аксиологического подхода, позволяющего видеть педагогическое образование в качестве источника формирования общекультурных и социально-профессиональных ценностей, среды для социализации индивида.

Используя дисциплинарные и междисциплинарные подходы к характеристике педагогического образования, автор раскрывает его онтологическую сущность, антропологические особенности, культурологическую и кросс-культурную направленность и пр. Особое внимание в диссертации уделяется разграничению социологического и педагогического подходов к рассмотрению педагогического образования. Именно социологический подход к педагогическому образованию в единстве институционального, системного, социокультурного аспектов позволил выявить целый комплекс противоречий и проблем, выступающих своеобразным пусковым механизмом модернизации педагогического образования. Ее результаты и перспективы рассмотрены в диссертации в границах двадцатилетнего периода (1990-2010).

Совокупность примененных подходов позволила диссертанту на основе данных статистики и нормативных актов проанализировать ход модернизации педагогического образования в современной России. Её оценка произведена также на основе вторичного анализа материалов социологических исследований, проведенных ведущими социологическими центрами страны (Институтом социологии РАН, Институтом социологии образования РАО, «Левада-Центром», ГУ-ВШЭ, фондом «Общественное мнение»).

Осуществленный в диссертационном исследовании вторичный анализ социологических данных о модернизации педагогического образования показал, что до сих пор не утихают споры в отношении ЕГЭ, перехода высшего образования на принципы Болонского процесса и других её проблемах. Диссертантом установлено, что как в школе, так и в вузе вследствие введения новой системы оплаты труда усиливается социальное неравенство внутри профессиональной общности педагогических работников. Новые возможности, которые предоставил национальный проект «Образование», породил в учительской среде деление на «белую» и

«черную» кость, что привело к появлению неприязненных отношений между группами педагогов, работающих в элитных образовательных учреждениях, постоянно получающих гранты, и в обычных школах.

«Конкурсно-грантовая» реальность современной школы подталкивает большинство педагогов к повышению квалификации. Вместе с тем, учреждения подготовки и переподготовки учительских кадров не в состоянии сегодня предложить в полном объеме актуальные для современного учительства программы повышения квалификации. Причина этого факта, установленная диссертантом, кроется в том, что существенные содержательные и методические изменения в новых федеральных государственных стандартах начального, основного и полного общего образования, которые необходимо осуществить в процессе его модернизации, не обозначены. Указаны в самом абстрактном виде только желаемые результаты. Следовательно, государством не задается то новое в содержании подготовки будущих учителей всех ступеней обучения, что требуется сделать в ходе совершенствования педагогического образования. Более того, стандарты третьего поколения как допрофессионального, так и высшего профессионального образования, построенные на основе компетентностного подхода, предъявили требования, к которым профессиональное педагогическое образование и система переподготовки педагогических кадров оказались также не готовы.

Это объясняется отчасти тем, что в связи с процессами реструктуризации сети педагогических вузов (в том числе в связи с интеграцией педвузов в крупные университеты) их количество сократилось более чем на треть с момента распада Советского Союза. За последние пять лет были сокращены еще 12 педагогических вузов. При этом расширилась подготовка педагогов в непрофильных вузах и их филиалах. Другими словами, модернизация педагогического образования оказалась направленной на изменение форм его организации в ущерб содержательной составляющей.

По мнению диссертанта, ситуация усугубляется тем, что государство в лице региональных и муниципальных властей, ощущая потребность в педагогических кадрах для школ на своих территориях, реальных мер для решения этой проблемы не предпринимают. В работе утверждается, что сделать это возможно на основе восстановления (создания) системы государственного (регионального) и муниципального заказа на подготовку педагогических кадров как одного из условий преодоления институционального разрыва между педагогическим образованием и социальными институтами общества (школой, семьей). В настоящее время решение этой задачи, в особенности распространение муниципального заказа, позволит найти ответы на многие вопросы, связанные не только с трудоустройством выпускников, но и нехваткой педагогических кадров в образовательных учреждениях. Учет этих обстоятельств позволит оценить реальное состояние системы педагогического образования и на такой основе

определить стратегические направления ее развития и ожидаемый спрос на специалистов.

Выбор наиболее рациональной и эффективной структуры подготовки специалистов по специальностям педагогического образования, направленной на обеспечение необходимого качества и оптимального трудоустройства выпускников учреждений педагогического образования, будет способствовать более эффективному их развитию и повысит их конкурентоспособность на образовательном рынке.

В результате проведенного анализа установлено, что вряд ли можно ожидать необходимых глубоких и в то же время быстрых преобразований в системе подготовки педагогических кадров. В диссертации отмечается, что в последнее время существенное негативное влияние на этот процесс оказывают общие социально-экономические условия, и, прежде всего, продолжающийся экономический кризис. Выделяемых из бюджета средств не хватает даже для нормального функционирования педагогических вузов и уж тем более для обеспечения их развития. При таком финансировании педагогического образования его намеченная модернизация осуществляться в необходимых масштабах не может.

Таким образом, проведенное исследование выявило ряд взаимосвязанных проблем, с которыми сталкивалась и продолжает сталкиваться система педагогического образования. В качестве ключевых могут быть обозначены следующие:

- 1) несоответствие современного педагогического образования социальным преобразованиям в стране;
- 2) отсутствие государственного прогноза на подготовку кадров (имеющийся прогноз носит усредненный характер и не отражает демографические тенденции в регионах);
- 3) ограниченное использование информационных технологий обучения, которые, несмотря на значительные финансовые вливания, не могут «прижиться» в образовании;
- 4) ограниченная территориальная и социальная доступность педагогического образования;
- 5) отсутствие службы отбора абитуриентов в педагогические учебные заведения, слабая профессиональная мотивация абитуриентов;
- 6) исключение муниципалитетов из процесса взаимодействия с учреждениями педагогического образования;
- 7) слабость научной разработки проблем организации управления и подготовки педагогических кадров;
- 8) недостаточное финансирование педагогической подотрасли, плохое материальное положение её ключевых субъектов.

Перечисленные проблемы, имеющие отношение к организации и содержанию педагогического образования, не являются единственными. Так, в русле современной риторики о необходимости создания условий для возможности получения образования на протяжении всей жизни исследователи все чаще говорят о непрерывном педагогическом

образовании. Как показал наш анализ, необходимость развития системы непрерывного педагогического образования обусловлена в первую очередь расширением и качественным изменением поля профессиональной деятельности педагога. За последние двадцать лет такие понятия как учитель, педагог, преподаватель наполнились новым содержанием и смыслами. Появилось большое количество педагогических профессий, не существовавших ранее: тьютор, педагог-организатор и др. Каждая из них, помимо общепрофессиональных умений, требует особых навыков. Однако в структуре российского педагогического образования целенаправленного обучения этим профессиям не осуществляется. Тем не менее, необходимость не только в них, но и в других возникает постоянно. В этой связи одним из направлений модернизации становится учет тех изменений, которые произошли в педагогической профессии.

Выявленной особенностью модернизации педагогического образования в современной России стала её вертикальная – по принципу «сверху вниз» - направленность. Такая характеристика процессов модернизации этого образовательного института является следствием реформ, навязываемых «сверху». В работе показана их несостоятельность. Диахронический подход позволил обнаружить отсутствие последовательности и преемственности в модернизационных процессах, касающихся педагогического образования.

Реальной проблемой стал системный и институциональный кризис педагогического образования, проявляющийся в использовании устаревших способов обучения, в его оторванности от реальной школьной образовательной практики, в отставании от требований времени, в утере статуса педагогической профессии и значительных трудностях его восстановления, в отсутствии у молодежи профессиональной мотивации на педагогическое образование, в появлении проблем территориального и социального неравенства в связи с происходящими процессами модернизации в системе образования.

Исследования педагогов, социологов показывают, что динамично меняющийся мир нуждается в личности, способной к обоснованному выбору оптимальных вариантов самореализации и самоутверждения, готовой к изменению сознания и поведения, исходя из постоянно усложняющихся требований трудовой, семейной, общественной деятельности. Поэтому модернизация общего образования должна быть направлена на формирование у учащихся навыков самоопределения, умения добывать нужную информацию, анализировать ее, находить оптимальные варианты успешной адаптации к происходящим изменениям в процессе постоянного самообразования и самовоспитания.

В связи с этим диссертант утверждает, что основным направлением модернизации педагогического образования должен стать переход на подготовку учителей, владеющих содержанием и методиками обучения учащихся навыкам самообразования, самоопределения, самореализации, самоутверждения в учебной и внеучебной деятельности. Исходя из этого, следует осуществлять изменения в профессиональном образовании

педагогических вузов, колледжей, оценивать предложения по реализации новых вариантов подготовки кадров для школы.

Завершая анализ специфики педагогического образования как объекта модернизации, мы считаем необходимым заявить о целесообразности выделения в рамках социологии образования её особой подотрасли – социологии педагогического образования. К такому выводу нас приводит осмысление междисциплинарного характера исследования педагогического образования, его институционального и системного кризиса, выявление новых требований к педагогической профессии и тенденций изменения её статуса. По нашему мнению, предметом этой новой подотрасли социологического знания становится изучение педагогического образования как социального явления, социокультурного феномена, социальной системы, социального процесса, образовательного института. При этом рассматривается его социальный статус, место и роль в жизни общества, социокультурная динамика, его взаимодействующие субъекты с их потребностями и мотивами поведения.

Социологический подход к педагогическому образованию в рамках названной подотрасли означает изучение этого вида образования как одного из наиболее значимых элементов образа жизни его субъектов, тесно связанного с другими элементами их повседневного (регулярного) способа деятельности. Поэтому социологию интересует влияние на педагогическое образование труда, быта, свободного времени, условий жизни, ценностных ориентаций, различных форм и видов деятельности его субъектов. Вместе с тем речь должна идти и об изучении обратного воздействия педагогического образования как вида деятельности на разные стороны их образа жизни.

Специфика социологического подхода к педагогическому образованию состоит также в том, чтобы анализировать степень удовлетворенности им различных социальных общностей, как непосредственно включенных в его систему, так и косвенно связанных с ней. Имеется в виду выявление их социального самочувствия в сфере образования, факторов социального комфорта и дискомфорта, готовности людей продолжать образовательную деятельность в течение всей их жизни либо достаточно долгого времени.

В третьей главе диссертации «Эволюция педагогического образования в историко-социологической мысли и в моделях его развития» в историко-социологической ретроспективе и перспективе рассмотрены вопросы эволюции социальных представлений о педагогическом образовании и его развитии в русле моделей университетского образования. Анализ работ классиков социологии Д. Белла, Р. Будона, П. Бурдье, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, О. Конта, К. Маркса, К. Манхейма, П. Сорокина, Г. Спенсера, Л. Уорда и др. позволил реконструировать социологическую основу эволюции педагогического образования сквозь призму представлений теоретиков социологии об этом виде образования. В диссертации показана ключевая роль социологии в теоретическом обосновании подготовки педагогических кадров. Доказывается, что чрезмерная педагогизация и, в связи с этим, замкнутость

педагогического образования способствовала его отрыву от реальных знаний об обществе и умений анализировать и использовать их в педагогической деятельности.

Благодаря работам социологов и изучению эволюции их представлений о педагогическом образовании появилась возможность увидеть истоки его модернизации в целом комплексе идей и положений, ставших сегодня ключевыми. Среди них: «позитивный» поворот в образовании как вызов догматизму и закрытости (О. Конт), идеи самообразования и важности мотивации на образование (Г. Спенсер), «институциональный» поворот образования и возрастание его роли для общества (К. Маркс), идея образования как действия интеллектуальных жизненных сил (Л. Уорд), идеи взаимосвязанности процессов образования и воспитания (Г. Зиммель), стратификационная роль образования и значимость профессионализма для педагога (М. Вебер), идеи первичности процессов воспитания по отношению к образованию (Э. Дюркгейм), «социальный лифт» образования (П. Сорокин), идеи интегрального (непрерывного) образования (К. Манхейм) и др.

В результате проведенных рядом авторов исследований установлено, что появление педагогического образования обязано, в первую очередь, накопленному человечеством в ходе его истории воспитательному опыту. Эволюция педагогического образования была возможна благодаря появлению в обществе учительской профессии и изменению ее статуса. Именно профессия педагога становится определяющей в реформах педагогического образования, что подтверждается всей её историей и историей самого педагогического образования.

Рассмотрев эволюцию взглядов классиков социологии на педагогическое образование, автор сделал вывод, что его появление в обществе как института обязано творческой деятельности человека, результатом которой является многообразие социологических и педагогических теорий и подходов к воспитанию, обучению и развитию человека, накопленных в ходе эволюции образования и учительского труда.

Проанализированные в диссертации взгляды социологов-классиков указывают на то, что каждый период эволюции педагогического образования пронизан свойственными этой эпохе нормами, ориентирами и установками. Вместе с тем, и сама образовательная, культурная и социальная среда общества трансформируется под воздействием педагогического образования. Из этого следует, что оно как социокультурный феномен вплетено во все сферы отношений, все формы деятельности, в первую очередь связанные с обучением, воспитанием и развитием подрастающего поколения. Поэтому педагогическое образование внедряется и в базисные основания отношений самих людей, стало быть, оно не может развиваться вне освоения знаний, ставших общественным достоянием. В связи с этим в диссертации сделан вывод о том, что педагогическое образование в историко-социологической теории на её раннем этапе представляется как комбинация интеллектуальных, теоретических усилий социологов и педагогов в их

теоретической и практико-ориентированной деятельности. В любом феномене, являющемся результатом повседневных практик людей, органично соединяется то, что определяется их потребностями, логикой социальных взаимодействий, и то, что обусловлено исключительно их творчеством.

Вместе с тем, если в ранних социологических работах проблемы института образования рассматривались в единой связке с целевыми ориентирами для педагогического образования, например, задачами воспитания, содержания образования, принципами взаимодействия с обществом и государством, то в более поздних трудах по социологии образования социологическая наука перестает интересоваться вплотную развитием педагогического образования и вопросами, с которыми оно сталкивается. Видимо, круг проблем, волновавших социологию образования, стал настолько широким, что окончательно институционализировавшееся педагогическое образование вышло из ее поля зрения. В результате оно становится сферой интересов исключительно педагогики, которая, будучи всегда самодостаточной дисциплиной, замыкает его на внутренних вопросах и подходах к преподаванию.

Таким образом, социология образования как научная дисциплина и педагогическое образование как объект изучения окончательно расходятся, не ощущая, не испытывая необходимости друг в друге. Тем не менее, следуя заповеди Э. Дюркгейма, согласно которой социологии принадлежит главенствующая роль в определении целей образования¹, обозначенный разрыв требует своего преодоления.

В диссертации показано, что развитие института педагогического образования происходило в русле становления моделей университетского образования, предопределивших наличие в современном отечественном и зарубежном образовании нескольких моделей самого педагогического образования.

В ходе проведенного анализа установлено, что существуют различные подходы к классификации моделей университетского образования. В диссертации рассмотрено три таких классификации. Согласно одной, построенной на диахроническом принципе, университетское образование развивалось в рамках доклассической, классической и постклассической парадигм. В другой классификации, основанной на целеполагании университетского образования, выделяются Гумбольдтовская и Ньюменовская модели как выражение фундаментальности и прагматизма в университетском образовании. Еще одна классификация, предложенная автором диссертации, основывается на степени участия государства в университетском образовании. С учетом этого критерия выделяются две его модели: патерналистская (централизованная, «огосударствленная») и либеральная (децентрализованная, делегирующая организационные и управленческие полномочия университетам и местным органам власти).

¹ Durkheim E. Education et sociologie / Préface de M. Debesse. – P.: Quadrige/PUF, 2006. P.107.

В диссертации установлено, что до определенного момента тип учреждения подготовки педагогов не был предметом обсуждения общественности. Преподавательской деятельностью мог заниматься любой человек, имеющий определенный уровень образования. Целенаправленная подготовка педагогов начинается в период, когда европейские государства включают институт образования в орбиту своих интересов (XIX в.). Особенно ярко это проявилось в модели университетского образования патерналистского типа. Патронаж государства послужил основой для появления отраслевых видов образования (педагогического, инженерного, военного и т.д.).

Теоретические и философские основания для такой модели обнаруживаются уже в работах античных авторов (Платон, Аристотель), они получили свое развитие в эпоху Просвещения (Ф.-М. Вольтер, Ж.-Ж. Руссо). В отечественной общественной мысли основы такой модели заложены в трудах В.Н. Татищева, М.В. Ломоносова, Д.И. Менделеева и др.

В диссертации показано, что патерналистская модель университетского, в том числе и педагогического, образования в последнее время подвергается серьезной критике, а в большинстве стран с развитыми системами высшего образования появляется немалое количество разнообразных альтернативных подходов к финансированию, управлению и организации педагогического образования, основанных на делегировании полномочий центральной власти в сфере образования самим образовательным учреждениям. Именно делегирование является ключевой характеристикой второй выделяемой в диссертации модели, названной либеральной. Согласно этой модели, значительная часть полномочий: содержание деятельности образовательных учреждений, их аккредитация, некоторые вопросы финансирования и др. от центральной власти переданы самим университетам и другим уполномоченным на это органам. Дальнейшее развитие института педагогического образования, как было установлено в ходе диссертационного исследования, происходило в русле становления указанных моделей университетского образования, предопределивших существование в современном отечественном и зарубежном образовании различных моделей самого педагогического образования: профильно-отраслевой и академической.

На основе проведенного анализа моделей педагогического образования диссертант делает вывод о том, что уход в современной России от патернализма в высшем образовании диктует новые требования к педагогическому образованию, существование и развитие которого в изменившихся социально-экономических условиях приведет к его институциональной и системной трансформациям.

В четвертой главе диссертации «Модернизация педагогического образования за рубежом сквозь призму его социологического анализа» последовательно рассмотрены Болонский процесс как инструмент модернизации высшего образования в современной Европе; модернизация педагогического образования в Великобритании; трансформации в

педагогическом образовании Франции; национальные особенности трансформаций в педагогическом образовании Испании; осуществлен сравнительный анализ европейских моделей педагогического образования. Проведенный социологический анализ позволил выявить три аспекта модернизации современного европейского педагогического образования.

Во-первых, диссертантом доказано, что именно европейское образовательное пространство в последние 10-15 лет стало полигоном для трансформаций в сфере высшего профессионального образования. Они были вызваны соответствующими экономическими, социальными и политическими предпосылками. Речь идет об усилении экономической и социальной взаимозависимости государств, входящих в Европейский союз, появлении новых его членов и кандидатов, создании европейского правительства, единого европейского рынка труда, таможенного союза, единой валюты и т.д. В таких условиях высшее профессиональное образование в Европе и педагогическое образование как его часть стали рассматриваться в качестве единого рынка образовательных услуг, который должен стать особой статьей доходов европейских государств.

Такое положение дел, как показало диссертационное исследование, вынуждает правительства европейских стран пересматривать государственные механизмы регулирования образования и по-новому смотреть на образовательную политику в этой сфере. Намерения снизить государственные затраты на высшее образование влечет за собой предоставление вузам больших академических свобод и, тем самым, децентрализацию управленческих полномочий государства посредством их передачи на местный уровень и самим университетам. Эти трансформации, как показано в главе, не принимаются населением Европы однозначно и имеют серьезные социальные последствия, выливающиеся в недовольство тех, кто получает образование.

Во-вторых, каждое из трех государств (Франция, Великобритания, Испания) имеет богатейшую историю модернизации педагогического образования - как самостоятельной отрасли (Франция), так и вида образования в рамках университетского образования (Великобритания, Испания). При этом в каждой из этих стран сложились свои собственные уникальные традиции подготовки педагогических кадров - в Великобритании и Испании на базе университетов, во Франции в специальных вузах.

В-третьих, в этих странах подготовка педагогических кадров осуществляется по моделям, в основном, отличающимся от российской. При этом сами модели переживают динамику активного реформирования.

В главе исследованы интеграционные процессы в системе высшего образования Европы. «Болонский процесс» показан как результат общей политики европейских стран, ориентированной на сближение в экономической и социальной сфере и ведущей начало с 1950-х гг. В диссертационном исследовании выявлены и раскрыты базисные функции «Болонского процесса» как инструмента модернизации педагогического

образования. Установлено, что Болонский процесс как инструмент модернизации способствует реализации ряда социальных функций в системе высшего образования Европы: интегративной, функций социализации, стандартизации, стратификации, координации, регулятивной функции. Исходя из содержания этих функций, выявляется два уровня их реализации в рамках Болонского процесса как инструмента модернизации: стратегический и тактический. В ходе исследования показано, что Болонский процесс выступает инструментом надгосударственной модернизации высшего образования.

Далее в диссертации на основе анализа результатов социологических исследований и нормативных актов, появившихся в последние 20 лет в Великобритании, Франции и Испании, показывается специфика моделей педагогического образования и особенности их модернизации. Доказано, что педагогическое образование в Великобритании исторически не являлось и не является сейчас самостоятельной отраслью высшей школы и реализуется в рамках классической университетской подготовки. Как показано в диссертации, в последние десятилетия оно подверглось существенной модернизации, что способствует процессу обновления всей системы образования и динамичного проведения реформ, охвативших европейское образовательное пространство.

Важным аспектом модернизации педагогического образования в этой стране можно назвать направленное институциональное переосмысление статуса педагогической подготовки. Традиционно она напрямую выстраивалась в русле двухуровневой системы высшего образования. Однако его организация в Великобритании в формате «бакалавр - магистр» содержательно и ценностно отличается от предлагаемой «болонскими» документами двухуровневой подготовки педагогических кадров. Другими словами, Великобритания, сохраняя форму организации высшего педагогического образования, вынуждена трансформировать ценностные установки, складывавшиеся в академической среде на протяжении многих столетий.

В работе подчеркивается, что педагогическое образование во Франции зарождалось как самостоятельный образовательный институт, решавший специфические для своего времени (XIX в.) задачи. Так, показано, что существовала необходимость в учителях французского языка, цель деятельности которых состояла в его распространении по всей территории Франции, бывшей ещё в XIX веке чрезвычайно диалектной страной. Французский язык был и остается цементирующим инструментом национального единства республики. В результате по всей территории Франции создавались самостоятельные педагогические учебные заведения (Нормальные школы), просуществовавшие вплоть до конца XX века – до их замены сетью университетских институтов подготовки учителей. Автор утверждает, что основным идеологом педагогического образования Франции в начале XX века стал Э. Дюркгейм, заложивший идеи открытости института педагогического образования, его обязательного взаимодействия с другими

социальными институтами, такими как семья, школа. К числу важных идей Э.Дюркгейма следует отнести его мысль о необходимости давать будущим учителям целостное представление об обществе и об их будущей профессиональной деятельности.

В диссертации доказывается, что главным достижением трансформаций 1990-х гг. в области педагогического образования Франции явилось приобретение им в этой стране непрерывного характера. Процессы модернизации 1990-х гг. стимулировали создание во Франции на базе Университетских институтов системы обязательных профессиональных конкурсов на замещение должностей педагогических работников, что, по мнению автора диссертации, является положительным опытом для изучения и заимствования в отечественной системе педагогического образования.

Автор работы на основе проведенного анализа документов, статистических и социологических данных доказывает, что испанская система подготовки педагогических кадров организована в структуре классических университетов на основе самостоятельных профессионально-образовательных программ. Она развернута либо в рамках педагогических институтов, созданных на базе классических университетов, либо на факультетах университетов. Ключевой проблемой современной педагогической профессии и педагогического образования Испании, как показало диссертационное исследование, является некая духовная и профессиональная изолированность педагога от имеющих место в образовательной среде инноваций. Изоляция преподавателей как социальный феномен обусловлена организацией всей школьной жизни, нацеленной на сохранение профессионального индивидуализма. Причем изоляция – это норма профессионального поведения педагога, не умеющего и не стремящегося работать в команде, что обусловлено его профессиональной культурой².

Анализ процессов модернизации в системе подготовки педагогических кадров Испании показал, что педагогическое образование этой страны, несмотря на отдельные периоды замкнутости, развивалось в соответствии с общеевропейскими тенденциями. Особенности внутренней политики Испании не позволяли ей долгое время, вплоть до 1980-х гг., стать полноценным европейским партнером в образовательной сфере. Тем не менее, благодаря модернизации общества, политики и системы педагогического образования Испания сегодня является полноценным участником европейских процессов образовательной интеграции.

Изученные в ходе диссертационного исследования институциональные, функциональные и организационные особенности педагогического образования европейских стран позволили нам выделить две базовые модели педагогического образования: академическую и профильно-

² García Marcelo Carlos. La formación inicial y permanente de los educadores // Extraído del libro: Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI. – Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. P.161-194.

отраслевую. Раскрытие характерных черт каждой из моделей показало, что академическая модель (Великобритания, Испания) имеет определенные социально значимые преимущества, заключающиеся в большей доступности педагогического образования населению (возможности обучения без отрыва от непосредственного производства (школы) в качестве стажера или студента университета), открытости этого образовательного института для общества и школы. Такие преимущества решают одну из главных задач модернизации педагогического образования – в педагогическую профессию идут мотивированные студенты.

Профильно-отраслевая модель (Франция, Россия) также имеет ряд преимуществ. Во-первых, педагогическое образование (подкрепленное идеями Э. Дюркгейма) в ее рамках позволяет сформировать у будущего педагога целостное представление о педагогической деятельности, что невозможно в полной мере воплотить в первой модели. Во-вторых, в профильном образовательном учреждении формируется особая «школьная» среда, которую также невозможно воссоздать в университете. Такая среда выполняет, помимо функции профессиональной и специальной подготовки, воспитательную функцию, что немаловажно для современного педагога. Тем не менее, у такой модели, как и у первой, имеется ряд недостатков, главный из которых – жесткая конструкция организации обучения и часто слабо мотивированные студенты на работу в школе к концу их обучения.

В главе сделан вывод о том, что в связи с феноменом глобализации в образовании просматривается тенденция к разрушению профильно-отраслевой модели педагогического образования, чему способствует, в том числе, и Болонский процесс. Показано, что такие процессы имеют место во Франции, они также наметились и в России.

В пятой главе «Модернизация регионального педагогического образования как предмет социологического анализа (на материалах исследований в Ханты-Мансийском автономном округе - Югре)» дан социологический анализ региональной системы модернизации педагогического образования, представлены мнения его субъектов на эти процессы и ее (модернизации) модель.

В исследовании обосновывается тезис, что реальная, практическая модернизация педагогического образования в современных условиях возлагается на регион как самостоятельный субъект хозяйствования в связи с политикой регионализации многих сфер жизни, в том числе образования. В качестве объекта непосредственного социологического исследования был избран Ханты-Мансийский автономный округ – Югра.

В диссертации раскрывается специфика (географическая, демографическая, социально-экономическая) образовательной ситуации региона как фактора модернизации педагогического образования. На основе анализа экспертных мнений и оценок выявляются проблемы модернизации педагогического образования региона. Особую роль в стратегии модернизации этого вида образования играет процесс интеграции

образовательных учреждений, осуществляющих подготовку педагогических кадров.

Выявлены негативные тенденции, под воздействием которых развивается рынок педагогического труда в автономном округе (перегруженность учителей учебной нагрузкой, возрастные особенности педагогических кадров региона, «засилье» филиалов на территории округа, отсутствие научно обоснованного прогноза потребности в педагогических кадрах, демографические проблемы и др.). Проведенное исследование экспертных мнений позволило выделить такие проблемы в процессах модернизации педагогического образования региона как отсутствие государственных и рыночных механизмов регулирования подготовки специалистов для системы педагогического образования, необходимого социологического и социально-психологического сопровождения инноваций, некомпетентность работников органов государственной власти и др. Есть основания считать, что подобные проблемы могут иметь место и в других регионах страны.

Оценившие низко степень эффективности результатов модернизации эксперты аргументировали свой ответ тем, что, несмотря на *«существование и функционирование национального проекта «Образование», других программ на федеральном и региональном уровнях»*, на практике декларируемые приоритеты модернизации *«не подкрепляются четкими механизмами внедрения нововведений»*. При этом отмечается недостаточный уровень открытости системы педагогического образования, взаимодействия образования и общества: *«мало информации в СМИ, мало образовательных передач на ТВ, не ясно, как контролируется подача информации преподавателям, студентам, учителям, школьникам, в особенности по истории страны»*. Вместе с тем, эксперты говорят о некоторой активизации общественных сил, внедрении элементов общественно-государственного управления образованием: появляются частные учреждения образования; учащиеся, выпускники школ имеют возможность выбора экзаменов; учителя и преподаватели самостоятельно выбирают методические пособия для обучения школьников.

Социологические исследования автора диссертации, проведенные среди учителей и касающиеся оценок перспектив модернизации педагогического образования, показывают: 52% респондентов считают большинство педагогических вузов вполне способными выполнять требования общества к «новому учителю». 30% с ними не согласны и полагают, что далеко не все вузы готовы к реализации такого социального заказа. 5% настроенных отрицательно учителей отмечают, что на это способны лишь отдельные вузы страны. 13% учителей затруднились выразить свое мнение по поводу перспектив модернизации педагогического образования.

Интересна позиция действующих учителей в отношении привлечения в сферу образования непедагогических работников. 75% респондентов считают такое нововведение способствующим модернизации. 43% ответивших

думают, что приток таких специалистов в сферу образования положительным образом повлияет на перемены в этой сфере. 57% поддержавших идею, тем не менее, уверены, что таких желающих будет немного. 25% респондентов не поддерживают эту идею. Причем больше половины из них (60%) считают, что ничего с приходом таких людей в образование не изменится. 40% из числа отрицательно ответивших (или около 11% от всех опрошенных) полагают, что это только ухудшит ситуацию в образовании. По мнению автора диссертации, такая мера может действительно частично решить вопрос с нехваткой педагогических кадров. Вместе с тем, она не станет ключевым инструментом модернизации образования.

Важный аспект в модернизации педагогического образования – это его конкурентоспособность на мировой арене. Роль «болонских» преобразований в этом процессе существенна. На них возлагают надежды чуть более 20% учителей. При этом 13,5% не считают, что это приведет к разрушению педагогического образования как самостоятельной отрасли. В целом в диссертации сделан вывод о том, что большинство педагогического сообщества (учителя) имеют очень отдаленное представление о сути болонских преобразований, никак их не связывают с изменениями, присходящими в школьном образовании.

Говоря о переходе на двухуровневую систему «бакалавр - магистр» в системе педагогического образования, приведем мнения экспертов на этот счет, большинство которых склонились в сторону отрицательных либо неоднозначных оценок. Только менее пятой части из них отнеслись положительно к двухуровневой системе. Эксперты, выразившие неоднозначное отношение, опасаются, что у большинства студентов возникнут затруднения в получении второго уровня образования. По их мнению, снижение для основной массы студентов доступности в получении магистерской степени усилит процессы расслоения и неравенства среди выпускников и учителей, что создаст дополнительные проблемы. Среди оценок экспертов имеются и явно отрицательные: *«бакалавр – это фактически недоспециалист, мало востребован рынком труда»*, *«подобную систему отечественное образование переросло, возвращаться к ней нецелесообразно»*, *«какой же директор согласится взять на работу бакалавра - полу - и недоспециалиста»*, *«вообще отрицательно отношусь к этому нововведению»*.

Важным вопросом модернизации педагогического образования становится оптимизация сети его учреждений. Отвечая на вопрос анкеты «Если бы Вы слышали, что кто-то сказал: «Педагогические вузы исчерпали свой потенциал. Полноценного учителя надо готовить в классическом университете», как бы Вы отреагировали?», с утверждением согласились 4% учителей, не согласились 56%, затруднились ответить 40% учителей. Ответы учителей показывают, что в социально-профессиональном сообществе происходит переосмысление роли и функций педагогического образования. Именно так можно интерпретировать реакцию 40% затруднившихся с

ответами. Несмотря на положительные в основном оценки функционирования системы, есть понимание необходимости изменений в ней. Однако остается открытым вопрос о том, какими они должны быть.

Проведенные опросы экспертов в основном перекликаются с мнением учителей. Эксперты не согласились с утверждением о том, что педагогические вузы исчерпали свой потенциал. В частности, аргументируя свои ответы, они отмечали, что *«полноценного учителя можно и нужно готовить в педагогическом вузе»*, так как университет дает только *«общее представление о педагогической деятельности»*, а педвуз *«обучает специфике на достаточно высоком уровне»*. Говоря о передаче функций педагогических вузов классическим университетам, эксперты отметили, что разрушение системы педагогического образования отрицательно скажется на всей системе образования. Касаясь вопроса о неспособности педагогических вузов готовить полноценного педагога, абсолютно все эксперты отметили, что данное высказывание *«не подкреплено практическими результатами»*, что *«легче ломать, чем строить»*. Однако в ответах экспертов звучала также определенная критика в адрес системы. В частности, отмечалось, что *«большинство педвузов, став университетами, дают образование не только по педагогическим специальностям, это размывает их специализацию, и они, в результате, дают подготовку, мало чем отличающуюся от классической университетской подготовки»*.

Для оценки перспективности модернизации педагогического образования важно мнение экспертов о необходимости нововведений в педагогическом образовании. 75% экспертов - представителей вузов положительно воспринимают идею создания вертикальных отраслевых комплексов в сфере педагогического образования, считая, что подобные структуры могут быть использованы в роли дополнительного фильтра для отбора и дальнейшей специализации профессионально ориентированных учащихся. Эксперты, высказавшие отрицательное отношение к подобным изменениям, аргументируют свою позицию чрезмерным количеством инноваций, которые буквально загромодили современную систему образования.

На основе проведенных диссертантом социологических исследований предложен комплекс направлений модернизации педагогического образования в регионе, начиная от разработки стратегии его развития и модернизации, расширения общественного участия в управлении образованием до создания условий для удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей личности, внедрения механизмов стимулирования творческого подхода педагогов всех уровней образования к работе и др. Разработана и представлена модель модернизации педагогического образования региона, основанная на шести базовых европейских принципах непрерывности образования. Это: новые базовые знания и навыки для всех; увеличение инвестиций в человеческие ресурсы; инновационные методики преподавания и учения; новая система оценки полученного образования; развитие наставничества и консультирования;

приближение образования к дому. Основу авторской концепции составляет идея достижения преемственности программ педагогического образования разного уровня и создания единого регионального образовательного пространства.

В диссертации предлагаются пути модернизации педагогического образования региона сквозь призму принципов Болонского соглашения: разработка региональных стандартов организации педагогического образования, создание единых региональных критериев оценки качества подготовки специалистов, приобретение бакалаврами статуса на рынке труда, предоставление им возможностей для продолжения образования, осуществление политики региональной академической мобильности и взаимодействия ключевых субъектов внутри региона (власти, науки, бизнеса, образования), формирование единого регионального образовательного пространства и регионального рынка труда.

В **Заключении** формулируются основные выводы и показываются пути дальнейшего исследования модернизации педагогического образования.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

*Статьи, опубликованные в изданиях, рекомендованных ВАК
для публикации научных результатов диссертаций
на соискание ученой степени доктора наук*

1. Засыпкин В.П. Модернизация высшего педагогического образования в регионе: социологический анализ // Высшее образование в России. – 2010. - №5. – С.129-138.
2. Засыпкин В.П. Модернизация педагогического образования в условиях изменения требований к профессии преподавателя // Социология образования. – 2010. - №6. – С.39-49.
3. Засыпкин В.П. Социальный стереотипный образ современного учителя // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Том X. - №2 (39). – С.165-177.
4. Засыпкин В.П. Власть - наука - образование: взаимодействие или противодействие? // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2009. - №2(21). – С.84-85.
5. Засыпкин В.П. Педагогическое образование как объект государственного управления: недостатки законодательного регулирования // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2007. - №3 (14). – С.17-19.
6. Засыпкин В.П. Педагогическое образование России: от кризисных состояний к положительной динамике // Научные проблемы гуманитарных исследований / Научно-теоретический журнал. – Пятигорск, 2008. – №6 (13). – С.97-108.
7. Засыпкин В.П. Проблемы государственного управления педагогическим образованием в истории общественной мысли // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика.

- Политика.– 2008. - №4(19). – С. 17-20. (в соавторстве с Н.В. Коноплиной)
8. Засыпкин В.П. Модели государственного управления образованием: анализ зарубежного опыта // Научные проблемы гуманитарных исследований / Научно-теоретический журнал. – Пятигорск, 2008. – №10 (17). – С.82-91.
9. Засыпкин В.П. Региональная система педагогического образования: характеристика структуры и состояния // Научные проблемы гуманитарных исследований / Научно-теоретический журнал. – Пятигорск, 2008. – №9 (16). – С.109-115.
10. Засыпкин В.П. Научно-исследовательская деятельность кафедры педагогического вуза: качество, управление, оценка // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. - №1. – С.49-57.
11. Засыпкин В.П. Научная и образовательная деятельность педагогического вуза в сфере проблем экологизации образования // Проблемы региональной экологии. - 2006. – №3. – С.110-114.
- Монографии*
12. Засыпкин В.П. Модернизация педагогического образования в зеркале социологии: Монография. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2010. – 272 с.
13. Засыпкин В.П. Педагогическое образование как объект социологического исследования: Монография. – Сургут, 2007. – 180 с.
- Статьи, материалы, тезисы докладов в других изданиях*
14. Засыпкин В.П. Региональная система педагогического образования: социальные императивы и инновационные модели // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2007. - №5(9). – С.11-17.
15. Засыпкин В.П. Межкультурное взаимодействие в образовательной сфере глазами лингвиста // Педагогика. – 2007. - №3. – С.35-41.
16. Засыпкин В.П. Социальный стереотипный образ современного учителя // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. - 2007. - №9(42). – С.78-90.
17. Засыпкин В.П. Глобальный антиглобализм в образовании: миф или реальность? // Социологический диагноз культуры Российского общества второй половины XIX – начала XX вв.: Материалы всероссийской научной конференции / Под ред. В.В. Козловского. – СПб: Интерсоцис, 2008. – С.343-348.
18. Засыпкин В.П. Лебедь, рак и щука, или Проблемы делового взаимодействия между властью, образованием и наукой // III Всероссийский социологический конгресс (20-24 октября 2008 года). – М.: ИС РАН; РОС, 2008. [Электронный ресурс. Диск]. ISBN 978-5-89697-157-3
19. Засыпкин В.П. Передовая преобразований // Экономика и образование сегодня. – 2007. - №12. – С.103-105. (в соавторстве с Н.В. Коноплиной)
20. Засыпкин В.П. Непрерывность образования как стратегия образовательной политики РФ в сфере подготовки педагогических

- кадров // Академический вестник: Научно-аналитический журнал. – Тюмень: ТГАМЭУП, 2009. - №3 (9). – С.41-45.
21. Засыпкин В.П. Деятельность научно-исследовательских лабораторий вуза // Вестник Ученого совета: Сборник материалов Ученого совета Сургутского государственного педагогического института (Серия: «Управление педагогическими системами: теория и практика»). – Сургут: РИО СурГПИ, 2005. – С.24-31.
22. Засыпкин В.П. Из опыта работы по оценке качества научно-исследовательской деятельности кафедры педагогического вуза // Проблемы качества, безопасности и диагностики в условиях информационного общества: Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. В.Г.Домрачева, С.А.Увайсова; Отв. За вып. А.В.Долматов. – М.: МИЭП, 2005. – С.248-252.
23. Засыпкин В.П. Новые требования к профессии учителя: инновационный поиск // Наука и инновации XXI века: Материалы VII Открытой окружной конференции молодых ученых и специалистов 23-24 ноября 2006 года. – Сургут: Изд-во СурГУ, 2007. – С.6-8.
24. Засыпкин В.П. О реализации приоритетного национального проекта «Образование» в ХМАО-Югре // Вестник Ученого совета: Сборник материалов ученого совета Сургутского государственного педагогического университета (Серия: «Управление педагогическими системами: теория и практика»). – Сургут: РИО СурГПУ, 2006. – Вып. 9. – С.30-37.
25. Засыпкин В.П. Образовательная политика и языковое образование в контексте проблем современного общества // Проблемы профессиональной подготовки учителя иностранных языков: Сборник научных статей. – Сургут: РИО СурГПУ, 2006. – С.14-24.
26. Засыпкин В.П. Качество реализации профессиональных образовательных программ на ОЗО по специальностям «Управление персоналом» и «Социальная педагогика» // Вестник Ученого совета: Сборник материалов Ученого совета Сургутского государственного педагогического института (Серия: «Управление педагогическими системами: теория и практика»). – Сургут: РИО СурГПИ, 2005. – С.10-18.
27. Засыпкин В.П. Педагогическое образование в «Болонском измерении»: опыт европейских стран и российская реальность // Социальная безопасность как основа интеграции российского высшего образования в мировое образовательное пространство: Материалы международной конференции. – Тюмень: Вектор Бук, 2007. – С.106-112.
28. Засыпкин В.П. Педагогическое образование в контексте тенденций развития мирового сообщества // Вестник ТюмГНГУ. Серия: Региональные социальные процессы. – 2006. - №1. – С.99-102.
29. Засыпкин В.П. Педагогическое образование за рубежом: опыт Франции и Испании // Окружная научно-практическая конференция «VI

- Знаменские чтения». Сборник тезисов. – Сургут: РИО СурГПУ, 2007. – С.5.
30. Засыпкин В.П. Проблемы и перспективы развития профессионального образования в нефтегазовом регионе // Вестник ТюмГНГУ. Серия: Региональные социальные процессы. – 2005. - №6. – С.86-95.
31. Засыпкин В.П. Система итогового контроля в педагогическом вузе как инструмент управления качеством подготовки специалиста // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 7 ч. Ч.5 / Акад. повыш. квалиф. И проф. Перепод. Раб. Обр.; Южно-Уральск. Гос. Ун-т; Челяб. Гос. Пед. Ун-т; Челяб. Ин-т доп. Проф.- пед. Образ.; Отв. Ред. Д.Ф.Ильясов. – Москва – Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. – 273 с. – С.168-171.
32. Засыпкин В.П. Социальная динамика и организационная специфика университетского образования во Франции (на примере лингвистических специальностей) // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам: опыт, стратегии, перспективы: Материалы VI Межвузовской научно-практической конференции. – Сургут, 2007. – С.51-52.
33. Засыпкин В.П. Социальные представления о современном учителе // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в школе и в вузе: опыт, стратегии, перспективы. Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции 18 марта 2006 года. – Сургут: РИО СурГПУ, 2006. – С.53-57.
34. Засыпкин В.П. Социальный аспект управления качеством образования в педагогическом вузе // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 7 ч. Ч.4 / Акад. повыш. квалиф. И проф. Перепод. Раб. Обр.; Южно-Уральск. Гос. Ун-т; Челяб. Гос. Пед. Ун-т; Челяб. Ин-т доп. Проф.- пед. Образ.; Отв. Ред. Д.Ф.Ильясов. – Москва – Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. – 289 с. – С.253-256.
35. Засыпкин В.П. Социальный портрет учителя иностранного языка (на материале социологического опроса учителей г. Сургута) // Окружная научно-практическая конференция «VI Знаменские чтения». Сборник тезисов. – Сургут: РИО СурГПУ, 2007. – С.13.
36. Засыпкин В.П. Социологический анализ ценностного отношения россиян к системе педагогического образования // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики: Международная научная конференция. – Тольятти, 2007. – С.149-156.
37. Засыпкин В.П. Тенденции и перспективы развития профессионального образования (социологический подход) // Наука и инновации XXI века: Материалы VI Открытой окружной конференции молодых ученых и специалистов 24-25 ноября 2005 года / Сургут. гос. ун-т. – Сургут, 2006. – С.343-345.

- 38.Засыпкин В.П. Толерантность как атрибут стереотипного образа учителя // Проблемы толерантности в полиэтническом регионе: исторический опыт и задачи современности: Материалы научно-практической конференции. – Ханты-Мансийск, Сургут, 2005. – С.243-245.
- 39.Засыпкин В.П. Управление организацией научно-исследовательских работ в педагогическом вузе: поиск модели // Образование как фактор межкультурного диалога: глобальные и региональные аспекты: Сборник научных трудов / Отв. Ред. Л.В. Дашевская. – Тюмень: Печатник, 2007. – С.42-45.
- 40.Засыпкин В.П. Языковое образование в условиях глобализации // Классический университет в Российском образовательном пространстве (к 90-летию Пермского государственного университета): Материалы международной научно-методической конференции (Пермь, Пермь ун-т, 11-14 октября 2006 г.) / Пермь ун-т. – Пермь, 2006. – С.170-171.
- 41.Засыпкин В.П. Педагогическое общение как институциональный дискурс // Естественный и виртуальный дискурс: когнитивный, категориальный и семиолингвистический аспекты: Материалы международной научной конференции 16-17 октября 2009 г. – Тюмень: Вектор Бук, 2009. – С.70-73. (в соавторстве с О.В. Власовой)
- 42.Засыпкин В.П. О средствах комплексной диагностики качества подготовки специалистов в педагогическом вузе // Проблемы качества, безопасности и диагностики в условиях информационного общества: Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. В.Г.Домрачева, С.А.Увайсова; Отв. за вып. А.В.Долматов. – М.: МИЭП, 2005. – С.245-248. (в соавторстве с О.А. Засыпкиной)
- 43.Засыпкин В.П.Качество образования как социокультурная ценность // Тезисы окружной научно-практической конференции «Качество образования: единство обучения, воспитания и развития». – Нижневартовск: НГПИ, 2005. – С.101-104.
- 44.Засыпкин В.П. Сравнительное изучение образовательных систем России и европейских стран как проблема качества межкультурной коммуникации // Проблемы мониторинга качества образования в высшей школе: Сборник статей / Отв. редактор д.и.н., профессор И.Г.Глушков. – Сургут: РИО СурГПУ, 2005. – С.43-58. (в соавторстве с Л.Ю. Столбовой)
- 45.Засыпкин В.П. Тест как эффективная форма контроля и его качество // Проблемы качества научных исследований в СурГПИ: поиски и решения: Сборник тезисов докладов девятой отчетной научной конференции преподавателей, аспирантов и соискателей института 29 января 2005 года: в 2 ч. – Сургут: РИО СурГПИ, 2005. – Ч.2. – С.28-29.
- 46.Засыпкин В.П. Стандартизованная процедура оценки качества НИР кафедры // Проблемы мониторинга качества образования в высшей

школе: Сборник статей / Отв. редактор д.и.н., профессор И.Г.Глушков.
– Сургут: РИО СурГПУ, 2005. – С.129-139.

- 47.Засыпкин В.П. Стандартизованная процедура оценки качества обучающей деятельности преподавателя вуза (из опыта работы кафедры) // Качество образования: теория и практика. Материалы Всероссийской научно-исследовательской конференции (10-11 декабря 2004 г.). Ч.1. – Томск: Изд-во НТЛ, 2004. – С.27-29.